

Altenfelder Silva Arruda Campos, Nilce
**Kulturindustrie als Erziehung - pädagogische Szenen aus einer
brasilianischen Grundschule**

Pädagogische Korrespondenz (2010) 42, S. 73-86



Quellenangabe/ Reference:

Altenfelder Silva Arruda Campos, Nilce: Kulturindustrie als Erziehung - pädagogische Szenen aus einer brasilianischen Grundschule - In: Pädagogische Korrespondenz (2010) 42, S. 73-86 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-80917 - DOI: 10.25656/01:8091

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-80917>

<https://doi.org/10.25656/01:8091>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:



INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 42

HERBST 2010

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

- 5 **DAS AKTUELLE THEMA**
Andreas Gruschka
„Erregte Aufklärung“ – ein pädagogisches und publizistisches
Desaster – *in memoriam Katharina Rutschky*
- 20 **LAUDATIO UND KRITIK**
Roland Reichenbach
Pädagogisch-didaktische Dämonen und Kakodämonen und das
Bestreben, Wahrheitsansprüche zu prüfen
- 34 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Rainer Bremer
Nothing but Evidence – Bildungsforschung aus bildungsfeindlicher
Absicht und eine Alternative (Teil I)
- 52 **DIDAKTIKUM**
Marion Pollmanns
Von den Schwierigkeiten, unterrichtliche Aneignungsprozesse zu
rekonstruieren
- 69 **DOKUMENTATION I**
Kompetenzorientierung auf Chinesisch
- 70 **DOKUMENTATION II**
So einfach geht das
- 71 **DOKUMENTATION III**
Beim Experten nachgefragt
- 73 **AUS DER FERNE**
Nilce Altenfelder Silva Arruda Campos
Kulturindustrie als Erziehung – pädagogische Szenen aus einer
brasilianischen Grundschule
- 87 **ERZIEHUNG ALT**
Johannes Twardella
Der mehrfach gestörte Unterricht. Eine Fallanalyse zum Problem der
Unterrichtsstörungen

Nilce Altenfelder Silva Arruda Campos¹

Kulturindustrie als Erziehung – pädagogische Szenen aus einer brasilianischen Grundschule

I

Brasilien ist eines der Schwellenländer mit einer starken Entwicklungsdynamik. Diese bezieht sich auch auf das öffentliche und private Bildungssystem. Reist man durch das Land, so wird man in den Städten mit zahllosen Werbekampagnen konfrontiert, mit denen vor allem private Anbieter den Aufstieg durch Bildung versprechen. Brasilien hat in der Ausgestaltung seines Bildungssystems einen großen Nachholbedarf. Erst mit der Regierung Getulio Vargas in den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts kam es zu einer Politik der landesweiten Durchsetzung eines öffentlichen Schulwesens. Bis dahin waren Schulen primär Sache der bürgerlichen Oberschichten. Das erste Schulsystem wurde mit einer horizontalen und vertikalen Gliederung versehen, so dass die Schulen des Bürgertums vom niederen Schulwesen weiterhin getrennt bleiben konnten. Kurz vor der Militärdiktatur 1961 wurde das noch nicht landesweit etablierte System durch ein rein horizontales ersetzt. Bis 1996 rekrutierte der Staat Grundschullehrer direkt aus den Absolventen der Sekundarstufe II. Diese bereitete die angehenden Lehrer auf den Unterricht in den ersten sechs Klassen vor. Erst in jüngster Zeit ist ein akademisches Studium für die Aufnahme der Lehrtätigkeit obligatorisch geworden. Ab 2010 sollen in Brasilien keine Lehrer mehr ohne ein vorhergehendes Studium in Schulen tätig werden dürfen.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass bislang insbesondere Lehrer in der Grundschule über kein eigenes professionelles Selbstverständnis verfügen und sie sich stattdessen vor allem in der Aufgabe sehen, die ihnen vom Staat und der Lehrmittelindustrie zur Verfügung gestellten didaktischen Materialien mit den Schülern durchzunehmen.

Auf die damit notwendig einhergehenden Defizite des Unterrichts reagiert die Bildungspolitik gegenwärtig vor allem mit neuen curricularen Leitlinien. Mit ihnen sollte die „progressive Pädagogik“ als US-amerikanischer Import durchgesetzt werden. In jüngster Zeit wird die Ansage der richtigen Pädagogik aus Spanien übernommen. In den Schulen gelten gemeinhin die pädagogischen Slogans des „Learning by doing“ und des „Lernens des Lernens“. Dieses konstruktivistische Lehren und Lernen soll als allgemeine Methode und Grundlegung eingeübt werden.

1 Übersetzung durch Andreas Gruschka und Rita Amelia Teixeira Vilela.

Unsere Studien zum Wandel in der Grundschule haben viele Hinweise dafür geliefert, dass die Umstellung weniger einer progressiven Pädagogik zum Durchbruch verhilft, als dass die inhaltsbezogene Lehre in der traditionellen Sichtweise von „Allgemeiner Bildung“ Stück für Stück zurückgedrängt wird. Der Anspruch der Fächer schwindet. Das Verhältnis von Lehren und Lernen wird weniger von Inhalten, dafür mehr von Methoden bestimmt. Das bedeutet einen Perspektivenwechsel in der bislang geltenden schulischen Bildungsprogrammatik mit der Tendenz, dass die Schüler nun primär die „Kunst des Lebens“ erwerben sollen, statt Möglichkeiten der Welterkenntnis und des Wissens. Sie sollen Soziales lernen, d.h. mit anderen gut auskommen und die Differenzen in den sozialen und kulturellen Hintergründen der Schülerschaft anerkennen. Schüler sollen zu gewaltfreiem Umgang und zum Respekt gegenüber der Schule, d.h. ihren Lehrern und Einrichtungen, erzogen werden. Aber es zeigt sich, dass eine solche Erziehungsschule, ohne die Zentrierung um die Eroberung von Schrift, Zahl und Zeichen, d.h. ohne die Grundlegung durch Allgemeine Bildung nicht zum Ziel kommen kann.

Beobachter der Grundschule sind deswegen konfrontiert mit einer Wirklichkeit, die, wenn eine solche Programmatik durch das „Nationale Curriculum“ die schulischen Routinen erreicht, letztlich die Arbeit in den Schulen desorganisiert. Es kommt zur Diffusität der pädagogischen Arbeit als Folge einer Anpassung an ein inhaltsloses Konzept. Schüler werden nicht mehr leistungsorientiert gefördert und gefordert. Sie erhalten Zertifikate, hinter denen wenig steckt und werden damit letztlich betrogen und von ihren Möglichkeiten abgehalten. Eine missverstandene konstruktivistische Didaktik führt nicht zu erschließender Bearbeitung von Lernanlässen, dafür kreist der Unterricht um das Einbringen von bereits Bekanntem und Gekanntem. Bei Schwierigkeiten wird blind auf Unterrichtsrezepte gesetzt, mit denen die Kinder unterhalten und beschäftigt werden, nicht aber gebildet. Und letztlich schlägt Erziehung in Nicht-Erziehung um, das blinde Reagieren auf vielfach selbstgeschaffene Disziplinprobleme.

Mit der Umstellung bestätigt und verschärft sich eine Enteignung der zuständigen Administratoren, Lehrer und Angestellten von ihrer genuine pädagogischen Verantwortung und von ihrem kreativen Potenzial zur Verbesserung der Schulen. In den Schulen lässt sich eine schleichende Austreibung der Chancen zu mehr wirksamer Bildung konzentriert um die individuelle Entwicklung von Wissen und Können beobachten.

Wir müssen somit in der Grundschule mit Lehrkräften rechnen, die sich als unfähig erleben und erweisen, 7- und 8-Jährige zu unterrichten. Sie wissen nicht, wie man Schüler mit interessanten Aufgaben motiviert, so dass sie aufmerksam dem Unterricht folgen können. Nicht wenige Lehrkräfte erweisen sich als überfordert, wenn sie vor die elementaren Aufgaben ihrer pädagogischen Praxis gestellt werden; zum Beispiel, wenn es darum geht, einen Plan für eine Stunde zu entwerfen, der angemessen auf das gestellte Thema antwortet und den Plan in der wöchentlichen pädagogischen Konferenz zu

rechtfertigen. Der Grund hierfür liegt in der völlig unzureichenden fachwissenschaftlichen Ausbildung und der fehlenden Fähigkeit zur eigenständigen didaktischen Arbeit.

Diese Defizite sollen nun damit behoben werden, indem die Lehrenden mit didaktischen Paketen für den Unterricht ausgestattet werden. Wie aber zu zeigen sein wird, verschärft diese Kompensationsstrategie lediglich die Probleme des Unterrichts. Es ist nicht zufällig, dass in dieser Lage nicht wenige Lehrende, unfähig eigenständig die Möglichkeiten sinnvoller Lehre zu entwickeln und umzusetzen, unreflektiert sich daran machen, die didaktischen Trends zu verteidigen, die ihnen mit dem „Nationalen Curriculum“ abverlangt werden. Sie flüchten damit in ihre eigene Unprofessionalität. Nach vier Jahren Schule kommt es dazu, dass viele Kinder nicht einmal flüssig lesen und korrekt schreiben können.

Wir beobachten aber auch die Erosion der Normen des Benehmens und der Leistungsorientierung sowohl in den Familien als auch in den Schulen. Hier kann sie auch als Antwort der Kinder auf das ihnen Gebotene verstanden werden. Das macht die pädagogische Arbeit in den Schulen nicht selten extrem schwierig. In der Schule scheitert die formale und informelle Erziehung in vielen Fällen.

Dieser Erfahrungshintergrund als Beraterin von Schulen und Lehrern im Rahmen der akademischen Tutoriate hat das Interesse begründet, sowohl den Ursachen als auch den Entstehungsbedingungen dieser völlig unbefriedigenden Situation empirisch näher nachzugehen. Die Studien, von denen hier berichtet werden soll, beziehen sich auf das Verstehen der pädagogischen Dynamik im Unterricht. Das Interesse richtet sich dabei auch auf die Frage, welche Wirkung die Leitlinien des „Nationalen Curriculums“ in der Anwendung auf die schulischen Routinen nach sich ziehen und wie dabei die Mechanismen der Kulturindustrie, die die Didaktik nach der Logik des Marktes modeln, für den Grundschulunterricht bestimmend werden – sei es mit den Medien des Unterrichts, sei es in der Form von Arbeitsmethoden, sei mit der neu angestrebten Qualität der Beziehung zwischen Lehrenden und Schülern.

Die Herausforderung besteht sodann im Verstehen der Einführung der neuen „Bildungsprozesse“, die typisch sind für den gegenwärtigen Kapitalismus, vor allem in der Weise, wie Schule zur Konstitution neuer Formen der zu dieser Gesellschaft passenden Subjektivität beiträgt. In dieser Hinsicht soll die Beobachtung von unten auch einen übergreifenden theoretischen Ertrag liefern.

Beide Ausrichtungen der Forschung zeigen die Beziehungen zwischen den neu entstehenden Ansprüchen an Bildungsprozesse, insbesondere in schulischer Erziehung und den Wegen, auf denen die Kulturindustrie in die Schule einsickert.

Meine Absicht in diesem Text konzentriert sich auf den ersten Aspekt. Es geht um eine Darstellung von Beobachtungen zum Unterricht, fokussiert auf das Schicksal der Dimension zugangsstiftender „Allgemeiner Bildung“.

Dazu ist es erforderlich, den Blick auf die didaktischen Strategien auszurichten, mit denen in die jeweiligen Bildungsprozesse eingegriffen, bzw. die ermöglicht werden durch die Organisation und Praktiken der Schule. Diese selbst ist der Ort der Vermittlung und Durchsetzung der Bildungspolitik.

II

Die Untersuchung wurde durchgeführt in Grundschulen im Bezirk Piracicaba (im Bundesstaat São Paulo) durch eine Arbeitsgruppe an der UNIMEP (der Universidade Metodista Piracicaba) und verlief in vier Phasen.

In einer ersten Phase beschäftigten wir uns mit den offiziellen Planungsdokumenten zum „Nationalen Curriculum“. Es ging darum zu prüfen, inwiefern die theoretisch zugrunde liegende These erhärtet werden konnte, dass nämlich dieses Curriculum nur verstanden werden kann als aktuelle Ausdrucksgestalt der in die Bildung und Erziehung eingewanderten Kulturindustrie. Signifikant wurde dieses insbesondere durch die Substitution der alten auf Erkenntnis und Urteilskraft ausgerichteten Bildung durch eine Halbbildung, die oberflächliches Bescheidwissens und Konsumerorientierung hervorruft. Studiert wurden sodann die Selbstverständigungstexte, mit denen die Schule auf die Umsetzung ihres Auftrages reagierte. Hier zeigte sich eine starke Zustimmungsbereitschaft gegenüber den didaktischen Reformen.

In der zweiten Phase wurde mit Grundschulen Kontakt aufgenommen und die Feldphase dadurch vorbereitet, dass die Forscher regelmäßig an den pädagogischen Konferenzen teilnahmen, um so auch die Erlaubnis zu erhalten, Un-

terricht zu besuchen, Beobachtungsprotokolle zu verfassen und Aufnahmen durchzuführen. Da die Schule vor allem gravierende Probleme in der zweiten Phase der Grundschule ausgemacht hatte, wurde beschlossen, Stunden aus dieser Phase sowie solche aus einer vorhergehenden Klasse aufzunehmen und als Auswertungskorpus zu bestimmen. In allen Unterrichtsstunden ging es um das erweiterte Lesen- und Schreibenlernen der 7- bis 8-Jährigen. Die Beobachtung wurde insbesondere ausgerichtet auf die Beziehungsverhältnisse in der Klasse, die Art der den Schülern gestellten Aufgaben, die Modi der erklärenden und motivierenden Ansprachen der Lehrenden, die Mediennutzung im Unterricht, die Entwicklungsdynamik während der Stunden und die Relation zwischen den curricularen Vorgaben für die Stunde und deren Realisierung. Das Ziel der Analyse bestand darin, die Logik des Unterrichtens unter diesen Gesichtspunkten als pädagogische zu rekonstruieren und dabei insbesondere darauf zu achten, wie sich in dem Geschehen Widersprüche zwischen den Absichten, Motiven und Erwartungen von Schülern und Lehrern auf der einen Seite und den Prozessen der Kommunikation und Interaktion auf der anderen Seite entwickeln.

Die Datenaufnahme wurde begleitet durch die fortgeführte Anwesenheit bei den Konferenzen. Die Stunden wurden als Audioaufnahmen mehrfach abgehört. Die fokussierten Beobachtungen wurden protokolliert und in die Ordnung jener Fragestellungen gebracht und somit für eine explizite Analyse in der Forschergruppe aufbereitet.

In einer dritten Phase wurden die Beobachtungsdaten konfrontiert mit den theoretischen Fragestellungen und Erwartungen: Wie werden die politischen Zielsetzungen in der Praxis der Lehrenden konkret und wie werden sie in die Arbeitsroutinen integriert? Hinzutraten erweiterte Datenaufnahmen, da sich herausstellte, dass manche der bisherigen nicht so aussagekräftig waren, wie es erwartet worden war.

In der letzten Phase des Projekts wurden halbstandardisierte Interviews mit den Lehrenden durchgeführt. Die Interviews zielten darauf ab, zu verstehen, nach welchen eigenen Regeln die Unterrichtenden vorgingen, wie sie die pädagogischen Notwendigkeiten mittels ihrer praktischen Routinen bewältigten und wie sie sich selbst zur Überformung der Didaktik durch die Mechanismen der Kulturindustrie verhielten. Wir interessierten uns dabei auch für den Hintergrund der pädagogischen Orientierungen und wie sich die Lehrenden zur Notwendigkeit von Weiterbildung verhielten, welche Rolle sie für sich selbst in der Entwicklung der Schule und als Akteure der Bildungspolitik sahen, welche Auffassungen sie zu den pädagogischen Moden wie dem Konstruktivismus hegten, welche Quellen sie für ihre Arbeit nutzten, welche Musterbeispiele für guten Unterricht sie kannten und wie sie diese adaptierten, wie sie zu Lehrstrategien und Lernschwierigkeiten der Schüler standen und wie sie die grundlegenden Lese- und Schreibverfahren der Kinder aufgriffen. Das Interview lieferte ihnen sodann die Möglichkeit, die von den Forschern formulierten Beobachtungen zu kommentie-

ren, sie zu kritisieren, sich zu erklären und die eigenen Perspektiven aufzuweisen. In dieser Phase wurde der Kontakt zum Feld der Konferenzen aufrecht erhalten, so dass die Forscher auch weiterhin in die Probleme der Schule verwickelt blieben.

Mit Rückgriff auf diesen breiten Erfahrungshintergrund seien einige der Episoden vorgestellt und analysiert, mit denen die Reichweite des bereits aufgewiesenen Problems empirisch illustriert und seine Relevanz erhärtet werden kann.

III

Episoden I und II Unterhaltung durch Witze

Während der Lektüre des Buches „O Saci“ taucht das Wort escapulario (am Hals getragener Talisman in der Form eines Mitbringsels aus Rom) auf. Ein Schüler meldet sich aus der Tiefe des Klassenraums:

S: Herr Lehrer, was heißt escapulario?

L: Also hört mal Leute, escapulario das ist etwas, was jede katholische Person wissen sollte. Es ist etwas, das Hintere schützt deinen Rücken und das Vordere schützt deine Brust.

In einer folgenden Stunde bekommen die Schüler den Auftrag, sich mit der örtlichen Tageszeitung zu beschäftigen und ausgehend von ausgewählten Schlagzeilen den Inhalt der Artikel aufzufassen, ihr Verständnis und Nicht-Verstehen darzulegen.

Ein Schüler kommt zur Lehrerin und fragt: Was ist Gastronomie? In der örtlichen Zeitung existiert unter diesem Titel eine Sparte für Kochrezepte und Berichte über den Lebensmittelmarkt, die durch Werbung für Geschäfte und Restaurants gerahmt werden. Der Schüler zeigt der Lehrerin die Seite mit der Überschrift „Gastronomia“.

L: Da musst Du auch die Bilder Dir anschauen. Da siehst du „Früchte des Meeres“. Die finde ich ekelig.

Die Schüler dürften nicht wissen, wie und warum die Lehrenden sie mit ihren Reaktionen und Auskünften letztlich auf den Arm nehmen. Vielleicht werden sie darin eine Reaktion der Unkenntnis oder Unwilligkeit erblicken. Ihre Beschämung als Katholiken werden sie genauso wenig verstehen, wie die Hinweise auf zwei Seiten des Schutzes: eines für vorne, eines für hinten. Die Lehrenden vermeiden die sachliche Erklärung sowohl des Gegenstandes als auch seiner Bedeutung für den Träger. Der Talisman soll diesen von Unglück im Leben schützen.

Die Rückfrage nach der Bedeutung sowohl des Wortes als auch der Rubrik „Gastronomie“ wird ebenfalls nicht ernst genommen. Stattdessen setzt die Reaktion willkürlich auf die Wahrnehmung eines Tellers mit Meeresfrüchten als Gegenständen, die man wie Würmer, Spinnen und Käfer besser nicht ver-

speist. So erscheint Gastronomie als Ort ekliger Meeresfrüchte. Die Lehrenden tun in beiden Fällen so, als würden sie mit ihren Kommentaren zur Unterhaltung der Zuhörer beitragen wollen. Sie unterstellen den Fragenden kein sachliches Interesse noch dort, wo es eindeutig als solches auftritt und spekulieren, dass ihre witzig-ironische Haltung zu den Inhalten der Fragen bei den anderen Schülern gut ankommen wird.

In den Klassen dominieren sodann Arbeitsweisen, die eine massive Vereinfachung und Trivialisierung mit sich bringen. Das zeigt, wie stark Wissen seine erzieherische Funktion als Ausgangspunkt für Verstehen verloren hat. Der Lehrer beschäftigt die Kinder scheinbar kindgemäß, objektiv aber bereits mit regressiver Tendenz. Sie werden durch Aktivitäten stillgestellt, geistig sediert, denn mit der Aktivierung sorgt der Lehrer vor allem dafür, dass sie keinen Blödsinn anstellen können. Nach Ende der „Arbeit“ werden sie gänzlich zur Ruhe gebracht, so mit der Aufforderung: „Wer fertig ist, der legt seinen Kopf und die Arme auf die Bank.“ Während der Aufgaben wird manchen Schülern die Sinnlosigkeit ihres Tuns auffällig, und sie zeigen dies mit ihrer Arbeitsverweigerung. Schüler werden über Stunden angehalten etwas zu tun, was sie in keiner Weise oder nur äußerst gering intellektuell herausfordert. So geschieht es in dem folgenden Beispiel.

Episode III *Ausmalen*

In einer zweiten Klasse teilt der Lehrer nach dem Absolvieren der Regularien ein Blatt aus, auf dem verschiedene Zeichnungen von Tieren und Gegenständen abgedruckt worden sind. Ihr Auftrag besteht darin, die Zeichnungen zu kolorieren.

Die Kinder reagieren darauf wenig begeistert. So wird die Arbeit vielfach unterbrochen, während der Lehrer Aufmerksamkeit einfordert. Schüler spitzen unausgesetzt ihre Farbbleistifte über dem Abfalleimer, andere wandern durch die Klasse. Nach einer Stunde und fünfzehn Minuten sind die Schüler immer noch bei der Kolorierung ihrer Blätter und ordnen sie zu entsprechenden Blättern in die Mappe ein. In dieser Zeit bewegt sich der Lehrer von Arbeitstisch zu Arbeitstisch und überprüft die gemachten Hausarbeiten. Noch deutlich nach dem Ende der Unterrichtszeit wartet der Lehrer auf die Beendigung der Arbeit einzelner Schüler, bis diese die Blätter in ihr Arbeitsheft eingeklebt haben.

Das Beschäftigungsmuster ist den Kindern von entsprechenden Ausmalbüchern bekannt. Der Unterricht kopiert somit eine mehr oder weniger beliebte Freizeitaktivität, mit der man vor allem gelernt hat, die Zeit totzuschlagen. Es entsteht eine Scheinproduktivität und das Feld der Erprobung von Sekundärtugenden an sinnlosen Tätigkeiten. Man kann so zeigen, wie genau und sorgfältig oder schludrig man die Flächen koloriert und erfährt damit Anerkennung.

Wie in anderen Szenen mit dem Ziel der Unterhaltung der Schüler erscheint Unterricht als eine Verlängerung der TV-Programme für Kinder. Denn der Lehrer agiert vor den Kindern wie der Entertainer einer Show und bedient die Unterhaltungsbedürfnisse der Zuschauer. Man gewinnt den Eindruck, der Lehrer würde im Wettlauf um die Aufmerksamkeit der Schüler sich dort bedienen, wo er auf Erfolg hofft, eben bei der medialen Kraft der Unterhaltung, um so seinen Unterricht attraktiv zu machen. Darüber vergisst er nicht selten, dass ausfällt, was er so inszenieren will. Er unterstellt dafür eine völlige Abwesenheit eines inhaltlichen Interesses bei den Schülern. Die Lehrenden suchen nach Möglichkeiten, wie sie die Schüler zum bloßen Mitmachen aktivieren können. Sie gehen dabei nicht von den Sachen aus, sondern ihrer möglichst sensationellen vergnüglich methodischen Präsentation. Didaktisierung soll sich zum Mitmach-Spektakel steigern. Die Kinder kennen das von den Shows, in denen gezeigt wird, wie die Zuschauer mitgehen, schunkeln, mitsingen. So geschieht es in der folgenden Episode, in der der Lehrer versucht, die Kinder dazu zu bringen, mit ihm ein Lied zu singen.

Episode IV *Mitsingen*

L: Heute habe ich ein Lied mitgebracht, das ihr kennt. So können wir es zusammen singen. Es heißt Pato-Pateta. Also los Leute, ich will, dass ihr alle mit mir singt.

Die Lehrerin beginnt zu singen: Die Pato Pateta (die Goofy Ente) malt die Kanne...

Einige Schüler singen für sich, andere scheinen das Lied nicht zu kennen. Als die Lehrerin bemerkt, dass viele Kinder nicht mitmachen, teilt sie ein Blatt aus mit dem Text es Liedes.

L: Also Leute, auf! Lasst uns singen und schaut auf die Verse, die müssen wir später ordnen. Auf geht's! Der Pato-Pateta...

Die Lehrerin wiederholt das Lied viermal, bis die Schüler in das gemeinsame Singen einstimmen.

Über eine Stunde hinweg wird gesungen, wobei die Lehrerin immer wieder Versuche unternimmt, die Schüler mitzureißen.

Danach gibt die Lehrerin Schülern ausreichend Zeit, das Blatt zu zerschneiden und die Verse in die richtige Ordnung zu bringen.

Wir erkennen, dass die Idee darin besteht, Lernen durch Singen zu ermöglichen. Diese Vorstellung entspricht den propagierten didaktischen Leitlinien des Nationalen Curriculums. Insofern praktiziert die Lehrerin die angesagte Didaktik. Zugleich aber ist zu sehen, dass diese Praxis die Schüler davon abhält oder davor schützt, sich in kritischem Denken zu üben. Es findet keine Reflexion über den (dümmlischen) Inhalt des Liedes statt. Es ist selbst kein Thema, sondern nur Mittel. Die Methode beweist, dass der Spaß das Klassenzimmer regieren soll, ohne dass etwas vermittelt werden muss. Die Methode erlaubt nicht, dass Schüler Erfahrungen machen nach Maßgabe ei-

ner konzentrierten Erkundung von etwas. Es fehlen die Inhalte. Für eine verkünstelte Aufmerksamkeit sorgt allein, dass die nummerierte Reihenfolge der Strophen auf dem Blatt durcheinander gebracht worden ist. Was die Lehrerin hintereinander vorsingt, sollen die Schüler lesend kontrollieren. Die Kinder, die solche Oberflächlichkeit erleben, werden schwerlich durch Unterricht ihre Fähigkeiten ausbilden können.

Episode V

Abschreiben von Lauten

Die Lehrerin hat den Kindern eine Kopie aus dem Comic-Heft „Chico Bento“ (einem der Kinderhelden einer Gruppe mit dem Namen „Turma da Monica“ – Bande von Monica) mitgebracht. Es geht um junge Tiere. Gezeigt wird in den Sprechblasen, die zu den jungen Tieren gehören, wie diese sich lautmalend artikulieren. Kühe mit Kälbern daneben Enten und Hühner.

L: Kinder lasst uns lesen, was die Tiere sagen:

Die Kinder sammeln und sprechen vor: Qué, Qua, Qua, Qua, Gut, Gut, Muuu, Piu, Piu, Co, Co, Be

L: Ihr Lieben! Lest noch einmal die Bildergeschichte „Die Tierchen“ und schreibt alle diese Lautmalereien ab. Sagt mir, wer von euch liest Comics? Zeigt auf, damit ich es sehen kann!

Fast alle Schüler zeigen auf und die Lehrerin sagt.

„Es ist gut, es ist sehr wichtig, dass ihr immer lest.“

Das Lesen setzt nicht an der Sprache an, sondern an etwas, was man hört und nur im Comic als Sprache übersetzt. Das Pathos der Aufforderung zum Lesen entzündet sich beim Gegenteil eines Textes. Lustig ist es gleichwohl, Tierlaute so zu behandeln, als wären sie Schrift. Von da ist der Weg geebnet zu den wunderbaren onomatopoetischen Ausdrücken der Duck-Familien der „Stöhns und Ächzs“ als den ironischen Transformationen von Sinn und Bedeutung in Laute. Die Lehrerin versucht eine Förderung des Lesens ausgerechnet dort, wo sie augenscheinlich überflüssig ist. Comics lesen alle Kinder gern.

Episode VI

Misslingender erziehender Unterricht

L: Guten Tag, Kinderchen.

Alle: Guten Tag, Lehrerin. Willkommen!

L: Heute habe ich einen superinteressanten Text mit dem Titel „Was wir können und wir nicht können“, von der Autorin Anna Claudia Ramos mitgebracht.

Die Lehrerin zeigt den Schülern das Cover des Buches. Die Schüler sind ruhig und hören der Lehrerin zu, die den Text beginnt vorzulesen. Dieser selbst beginnt mit der Wiederholung des Titels.

L: „Was wir können und was wir nicht können!“ Kinder passt also auf! Wir können uns hier in der Schule nicht so schreien und wütend aufführen, wie wir es beim Einkauf mit der Mutter tun, wenn wir nicht kriegen, was wir wollen. Ihr seht, man kann viel lernen, wenn man schön aufpasst.

Während des folgenden Unterrichtsgesprächs ist zu beobachten, dass die Lehrerin nie korrigierend eingreift und auf die Hochsprache der Schüler achtet, die sie ebenfalls nicht durchweg benutzt.

Mehrere Kinder heben die Hand, um ihre eigenen Erfahrungen zu den vorgelesenen Sätzen mitzuteilen, die die Lehrerin ihnen vorgelesen hat. Sie werden übergangen.

In diesem Fall können wir verfolgen, wie die Lehrerin es vermeidet, von dem abzuweichen, was im Plan vorgesehen ist. Unterbrochen wird die Lektüre vor allem dort, wo deren erzieherische Botschaft verstärkt werden soll. Die Behandlung des Stoffes sieht keine befragende Haltung gegenüber dem Text vor. Unterricht wird von den Kindern erlebt wie ein Vorleseritual, eine Zeremonie, eine Predigt. Die Lektüre hält nichts Überraschendes bereit, weil jeder Zuhörer bald weiß, was als Nächstes kommen wird. Das entspricht dem Formprinzip der kulturindustriellen Unterhaltung, der erwarteten Wiederholung. Der Unterricht moralisiert mit Hilfe der Lektüre. Es wird nicht an den Verstehensschwierigkeiten von Schülern gearbeitet. Schüler erleben Unterricht als Abwehr ihres Interesses zu lernen, was ihnen nicht als sinnvoll erscheint. In der Konsequenz verlieren sie das Interesse an der verhandelten Sache, auf das die Lehrerin mit lebenspraktischen Hinweisen motivierend zu reagieren versucht. Angesichts der ausbleibenden Reaktion breitet sich bei der Lehrenden das Gefühl der Nutzlosigkeit ihrer Bemühungen aus. Vor einer entsprechenden Resignation steht der sich wiederholende Versuch, dem Geschehen irgendeinen Sinn zu geben. Sie handelt dabei freilich so, wie es auch der Showmaster tut, der sein Publikum nicht überfordern will, redet diesem nach dem Munde und versucht es zugleich zu erziehen. Sie hofft, auf diese Weise die Kontrolle über die Klasse zu behalten.

Episode VII *Rechnen*

Die Lehrerin beginnt den Unterricht mit der Bemerkung, dass sie den Kindern heute ein Rezept für eine Süßigkeit mitgebracht hat. Die Kinder sagen sehr schnell „Schon wieder?“

Die Lehrerin reagiert nicht darauf, stattdessen sagt sie:

„Holt bitte eure Hefte aus der Tasche.“

An die Tafel schreibt sie:

Schulname, Tage, Wochentag, Monat, Jahr.

Die Lehrerin bittet einen Schüler, ihr heute zu helfen. Er soll die Kopien an die Mitschüler verteilen.

L: Kinder heute machen wir „pé de moleque“ (junger Fuß). Dafür brauchen wir zwei große Tafeln braunen Zucker, zwei Kilo getrocknete Erdnüsse ohne Schale und einen halben Liter Wasser. Bitte lese das Rezept vor.

Nachdem das geschehen ist:

L: Bitte schreibt das Rezept noch einmal auf und zwar nicht für 10 Leute, wie es jetzt ist, sondern für 20.

Als die Kinder mit dem Rezept fertig sind, verteilt sie ein nächstes Rezept dieses Mal für „cajuzinho“ (Kayu Nüsse)

L: Macht es genauso wie bei pé de moleque!

Natürlich wird keine Süßigkeit hergestellt, sondern mit dieser Fiktion die einfache Rechenaufgabe der Verdopplung sowie das Abschreiben verübt. Das zeigt, dass das Unterrichten nicht vollständig die Inhalte auslösen kann, denn der Lehrer bleibt verantwortlich für die Vermittlung der Gegenstände, die in den didaktischen Materialien enthalten sind. Die Schüler merken den Betrug, die Lehrerin übergeht den Einspruch. Den Lehrern wird mit den Aufgabenformaten suggeriert, dass das Befolgen der Anweisungen den Lernerfolg der Kinder garantiere, eben weil die Aufgaben so weit entwickelt worden sind, dass der Unterricht schlechterdings nicht scheitern kann. Mit der Umsetzung der Anweisungen wird der Glaube von Lehrern gestiftet, dass auch die Schüler befreit werden von einem Nicht-Verstehen der unterrichteten Inhalte, jedenfalls solange sie bereit sind, den Anweisungen zu folgen. Deswegen liefern die didaktischen Materialien, die die Lehrer aus dem Angebot von Lehrbüchern auswählen, Rezepte für beides, für das Lehren und das Lernen. Nicht zufällig dürfte deswegen die Einkleidung der Aufgabe als Rezept sein. Die Aufgaben erweisen sich als Kopien von bereits bekannten Kopien, sie gehen in Serie und entsprechen damit den Produkten der Kulturindustrie. Die Lehrerin agiert lediglich als Moderatorin und die Kinder können agieren, als wären sie aktiv problemlösend tätig. Das Verhalten der Kinder wird so als Pseudoaktivität modelliert und Gefolgsbereitschaft hergestellt. Die Sprache ist eine hoch reduzierte, alltägliche und sie ist auf Zerstreuung und Erholung ausgerichtet statt auf Verstehen.

Episode VIII

Pseudoarbeiten: Rätselraten mit Preisen

Die Lehrerin verteilt ein Blatt. Auf ihm ist ein Geburtstagskuchen mit 25 Kerzen abgebildet. Sie lesen, dass sie einen Kuchen mit 36 Kerzen zeichnen sollen. Die Schüler legen ihre Arbeitsmaterialien auf die Schulbänke.

L: Leute, schaut mal. Wer dieses Rätsel löst, wird ein Geschenk bekommen. Das Geschenk ist eine Überraschung und der Erste, der Zweite und der Dritte bekommen ein Geschenk.

Einzelne Kinder: Heute werde ich es gewinnen.

Andere rufen zur Lehrerin, um Hilfe zu bekommen. Man sieht, dass nur wenige Kinder den Wettbewerb aufgenommen haben, um zu gewinnen. Viele andere, die wohl keine Chance dazu sehen, beobachten die Aktiven und plaudern.

Nachdem die Lehrerin die ersten drei Blätter mit 36 Kerzen entdeckt hat, hebt sie die Blätter hoch und verkündet: Das sind die Gewinner.

Häufig verspricht sich der Lehrende das Interesse der Zuhörer, indem er Preise in Aussicht stellt für den Fall, dass die Aufgabe schnell und aufgabengerecht erledigt wurde. Schularbeit wird damit gestaltet wie ein Quiz des TV. Manche machen mit, alle beobachten mehr oder weniger engagiert, was die Wissenden wissen. Was die Frage oder Antwort bedeutet, welches Wissen jeder besitzen sollte, wird so bedeutungslos.

Während die Lehrerin diese gebrochenen, atomisierten und vorgefertigten Lehrmaterialien benutzt, mit denen jedes Risiko des Nicht-Verstehens ausgeschlossen sein soll, bestätigt jeder Unterrichtsbesuch das Gegenteil, nämlich dass viele Schüler nicht einmal das so Vorgemachte lernen. In die folgenden Klassen steigen sie auf, auch wenn sie keineswegs gelernt haben, was sie bis dahin – in welcher reduzierten Weise auch immer – lernen sollten.

Bevor die Lehrer in die Situation geraten anzuerkennen, dass sie nicht die Fähigkeit besitzen, mit den zum Teil selbstgeschaffenen Problemen umzugehen, suchen sie nach Auswegen und Hilfen, die wiederum vor allem ihre Unfähigkeit belegen, professionell mit ihren „schwierigen Schülern“ umzugehen.

Episode IX *Sonderbehandlung*

Die Lehrerin setzt eines der Kinder in die Ecke des Raumes, mit dem Rücken zu den anderen Kindern. Sie nennt dieses Kind gut vernehmlich einen „caso perdido“, einen hoffnungslosen Fall. Sie gibt den anderen Kindern eine Aufgabe und fordert sie auf, nach dem Ende der Arbeit sich schlafend zu stellen. Sie wendet sich dem schwachen Schüler zu und fordert ihn auf, das Alphabet immer wieder aufzusagen. Als sie die Aufgabe der anderen Kinder kontrolliert, beauftragt sie eine gute Schülerin, sie bei dem schwachen zu vertreten. Der zeigt wenig Lust an der Sonderbetreuung spielt unausgesetzt mit dem Radiergummi und zerschneidet Blätter. Das Kind ist augenscheinlich beschämt darüber, dass alle andere auf ihn als Dummen blicken.

IV

Soweit wir sehen, bestätigen die Beobachtungen die zunehmende Einwanderung von Mechanismen der Kulturindustrie in das schulische Arbeiten. Die dominante Reaktionsform der Lehrenden auf die anfälligen Probleme des Unterrichts besteht in der Flucht zu den Verfahren der Vermittlung, die augenscheinlich Kinder und Jugendliche von den Medien her gewohnt sind.

Durchweg zeigen die Beobachtungen sowohl die Notwendigkeit einer pädagogischen Fundierung der Praxis wie auch das Defizit für eine zielführende, didaktisch methodische Organisation des Unterrichts, welcher überhaupt Urteilskraft und Verstehen bei den Schülern anstiften könnte. Wir fanden viele Beispiele für die Oberflächlichkeit und das Verwirrende von Erklärungen, die die Lehrenden zu den verhandelten Sachverhalten und auf Rückfragen der Schüler lieferten. Die Schüler zeigten immer wieder Orientierungslosigkeit angesichts der gegebenen Instruktionen und Kommentare, die auf konzeptuellem Missverstehen der Lehrenden folgten. Vor allem das verwies auf ein völlig unzureichendes professionelles Training. Es dokumentiert sich in den genutzten Ansätzen für Erziehung und Bildung der Schüler, die weitgehend die formalbildende Bedeutung der Inhalte vernachlässigen und damit die Möglichkeiten der Kinder zu autonomem Denken faktisch unterlaufen. Auf diese Weise befreit sich die Schule von ihrer Verpflichtung zu unterrichten, sie erwartet faktisch, dass die Schüler sich selbst unterrichten und die Fähigkeit zu Selbstkorrektur besitzen.

Der Unterricht erreicht auf diese Weise nicht die ontogenetisch fällige Förderung von Kompetenzen. Er unterbietet das Minimalniveau von Wissensbeständen, mit dem Kinder konfrontiert werden müssen, damit sie ihre Potentiale entfalten und Anschluss an den Stand der Kultur finden.

Die Erwartungen der Schüler an das Verstehen, ihre natürliche Neugierde und das Bedürfnis zu lernen, scheinen blockiert zu werden durch das unterrichtliche Angebot und die dort gestellten Aufgaben. Sie bestehen vielfach aus trivialen Inhalten und uneindeutigen Informationen. Das häufig undisziplinierte Verhalten der Schüler erscheint im Unterricht als ein Protest gegen das Unverständene, die mit den Aufgaben erlebte Unterstellung ihrer mangelnden Intelligenz. Die sich dagegen zeigende Kooperationsbereitschaft der Schüler resultiert aus ihrem gleichsam eingekauften Vergnügen an Spielen und Unterhaltung.

Das Fehlen einer darauf antwortenden Sensibilität und Wahrnehmung bewahrt die Lehrenden davor zu bemerken, wie und dass Bildungsimpulse sich während der Stunde bemerkbar machen. Wo diese sich durch Schülerfragen artikulieren, wird das von den Lehrenden weitgehend als Unterbrechung, Störung, Verwirrung verstanden. Das Schülerverhalten zeige, wie dadurch die natürliche Lernbewegung zerstört werden kann.

Die wie improvisiert wirkenden Konzepte, mit denen die Lehrer ihre Schüler unterrichten, veranschaulichen in ihrer episodischen Verdichtung, dass Unterricht sehr viel tun hat mit den Sendeformate der Medien, wie etwa Talk-Shows und Rätselsendungen, die angefüllt sind mit scheinbarer Spontaneität und Unmittelbarkeit, Geläufigkeit und Unernsthaftigkeit.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1996) *Theoria da Semicultura*. In *Educação & Sociedade*, Nº 56, 388-411. Campinas: Ed. Papirus.
- Arendt, Hannah (1992). *A crise na educação*. In: *Entre o Passado e o Futuro*. 221-247. São Paulo: Ed. Perspectiva.
- Gruschka, Andreas. *Didática e Indústria Cultural- Teses para Discussão* (2008). In: Durão, F. A., Zuin, A. A., e Vaz, A. F. (Orgs.) *A Indústria Cultural Hoje*. São Paulo: Boitempo.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (1985) “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”. In: *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar.